



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB  
FACULDADE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACE  
CURSO DE PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MÔNICA LUIZ DE LIMA RIBEIRO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE 3ªSÉRIE DO  
ENSINO FUNDAMENTAL:  
Elementos para uma prática reflexiva**

Brasília

2007

MÔNICA LUIZ DE LIMA RIBEIRO.

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE 3ªSÉRIE DO  
ENSINO FUNDAMENTAL:  
Elementos para uma prática reflexiva**

Monografia apresentada ao Curso de  
Pedagogia - Formação de Professores  
para as Séries Iniciais do Ensino  
Fundamental - da Faculdade de Ciências  
da Educação - FACE - do Centro  
Universitário de Brasília – UniCEUB.  
Orientadora: Dra. Maria Eleusa  
Montenegro

Brasília

2007

*Dedico este trabalho a todas aquelas pessoas que  
tornaram minhas idéias e sonhos em projetos  
reais.*

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, os nomes de várias pessoas surgem, pois a cada uma delas devo parte desta pesquisa, que mesmo a distância, direta ou indiretamente contribuíram para a execução desta Monografia.

Agradeço, primeiramente, ao meu bom Deus que me deu força e saúde, guiando-me por todos os caminhos. Agradeço imensamente a todos os meus familiares, em especial a minha mãe Domingas e ao meu pai Genivaldo, pelo carinho e confiança, e ao meu sempre companheiro Márcio pelo estímulo e paciência que me dedicou durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a todos os professores e à coordenação do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB -, em especial às professoras Marlene, Sainy, Alexandrina e Suzana e ao professor Olímpio pela confiança que depositaram em mim, ao longo do curso.

Neste instante, quero agradecer às "meninas" do Grupo de Pesquisa, as professoras Ilma, Odiva, Edileuza, Rosana e Anamaria, pelos momentos de alegria, de lazer e de discussão teórica que me proporcionaram no decorrer dos encontros e que muito contribuiu para o enriquecimento da minha pesquisa.

Agradeço, imensamente, a minha orientadora, a professora Maria Eleusa Montenegro, pelas sugestões significativas depositadas na pesquisa.

Agradeço a todos os participantes da pesquisa, visto que sem eles nada disso seria possível.

Estendo os meus agradecimentos a todos os colegas que caminharam comigo em várias fases do curso, mas em especial agradeço à Diana, à Telma e à Edelise pelos vários momentos alegres que elas me proporcionaram.

*A todos o meu muito obrigada!*

*A prática é um processo real e consciente. Transformar a realidade e conhecê-las são dois aspectos dialéticos inseparáveis. Pensa-se porque se trabalha. E só o trabalho educa. E se este é o pressuposto epistemológico, a consequência será a necessidade de se produzir, e não apenas transmitir novos conhecimentos.*

*Oder José Santos (1985)*

## RESUMO

O professor não é somente aquele que transmite um tipo de saber, ou aquele que ensina algo para o aluno para que ele resolva algo de imediato, mas sim, que associa todas essas ações ao compromisso político e ético, resultando, desse modo, num professor como agente social consciente de seu papel sócio-político-cultural, que se utiliza de práticas reflexivas, as quais procuram estimular o aluno mostrando a relevância social dos conteúdos em seu processo educativo. Neste sentido, este estudo se propôs a investigar a prática pedagógica de três professoras da 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública e uma particular, ambas situadas no Plano Piloto – Brasília - Distrito Federal. O objetivo do trabalho foi apresentar aspectos relevantes que contribuam para uma prática pedagógica reflexiva, atendendo às reais necessidades dos alunos, possibilitando uma educação transformadora e emancipatória. Para tanto, a pesquisa se pautou numa abordagem qualitativa. Os procedimentos investigativos foram: a observação das aulas e um questionário aplicado às professoras. Estudiosos da área, tais como: Candau (1993, 2005), Veiga (1991, 2002, 2003, 2004), Tardif (2002), Vasconcellos (1955), Amaral (2006) e Freire (1997) deram sustentação teórica à pesquisa. Pontos evidenciados no trabalho pedagógico, entre eles, a questão do trabalho com a realidade do educando; a interdisciplinaridade; o conhecimento prévio do aluno; o trabalho em grupo, e a construção do conhecimento se constituíram nas categorias analisadas. Como resultados da pesquisa pôde-se perceber a necessidade de se trabalhar com a realidade do educando, uma vez que ao fazer uso dessa prática, o aluno vivencia e entusiasma-se com a aprendizagem. Dessa forma, o conteúdo apreendido adquire um significado e relevância na vida social do aluno; verificou-se a importância da articulação dos conteúdos em detrimento da fragmentação dos mesmos; a intencionalidade da professora de criar situações que ligam o conhecimento científico à experiência do sujeito, indicando uma prática reflexiva, foi também percebida; o trabalho em grupo foi demonstrado como uma atividade que envolve diversas ações interativas contribuindo para a formação da consciência social do sujeito; e, por fim, quanto à construção do conhecimento foi evidenciada que, juntos, educador e educando, construíram o conhecimento, a aprendizagem, refletindo sobre os mesmos. As considerações finais demonstraram que elementos significativos contribuem para a construção de uma prática reflexiva/criativa que busca a unicidade entre teoria e a prática, procurando a superação da relação pedagógica autoritária e paternalista, valorizando a ação dialética entre o professor, o aluno e a realidade social.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Formação docente. Prática reflexiva.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
2.1 POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	11
2.2 CURRÍCULO DAS SÉRIES INICIAIS.....	14
2.2.1 O Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal.....	15
2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENTRE A REPETIÇÃO E A REFLEXÃO.....	18
2.4 O PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	21
<b>3 METODOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>27</b>
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	27
3.2 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA.....	27
3.3 CENÁRIO DA PESQUISA.....	28
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	28
3.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	29
3.5.1 Observação.....	29
3.5.2 Questionário.....	30
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>31</b>
4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA: QUEM SÃO?.....	31
4.2 DANDO VOZ ÀS DOCENTES.....	32
4.3 ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA/CRIATIVA.....	34
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
REFERÊNCIAS .....	40
APÊNDICE A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS.	
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA AS DOCENTES.	

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores para a educação básica segundo Brzezinski (1999, p. 81) são "uma verdadeira manifestação de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido)", pois não considera os saberes advindos desses profissionais, ficando sua realidade à margem do processo de construção das legislações.

As formas de ensinar praticadas historicamente pelas escolas também expressam finalidades ligadas aos diferentes momentos de desenvolvimento do processo histórico de produção da sociedade. Durante esse processo nas políticas de formação de professores, houve um momento que merece ser destacado, uma vez que se constitui um marco importante para a formação de professores.

Em 1939, durante o Estado Novo, institui-se, como *locus* de formação de professores a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, obrigada a uma estruturação curricular baseada no chamado esquema 3+1, segundo o padrão federal universitário. Esse esquema impôs para a formação de professores um ano de Didática, além do bacharelado das áreas específicas do saber. O bacharelado em Pedagogia formava o técnico em educação (BRZEZINSKI, 1999). Surgiu, daí, mais uma classificação para os profissionais da educação - o técnico.

Brzezinski (1999, p.82-83) faz uma observação à respeito desse acontecimento, escrevendo que:

Curioso é que o técnico em educação, para se tornar licenciado e professor da Escola Normal, era obrigado a frequentar o curso de Didática com mais um ano de estudos superpostos ao bacharelado em pedagogia. [...] Situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. Estabeleceu-se, desse modo, a dicotomia entre conteúdo e método, o que, sob minha ótica, marca a origem da dicotomia entre teoria e prática<sup>1</sup> tão evidente no currículo do curso de pedagogia da atualidade. Essa dicotomia, uma das causas mais recorrentes da formação do pedagogo, levou alguns conselheiros do CNE a golpear, em 1999, os cursos de pedagogia das faculdades de educação, como supramencionado. Esse golpe excluiu delas o direito já conquistado de qualificar o professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>1</sup> Grifos nossos



Na mesma perspectiva da autora, esta aluna considera que este fato contribuiu para deixar resíduos que dissociam os elementos inseridos na prática educativa, e não apenas foram dissociados os elementos teoria e prática, mas também a relação conteúdo e forma, ensino e pesquisa, técnica e política, dicotomias essas que influenciam a prática pedagógica cotidiana do professor.

Dessa forma, o processo educativo vivenciou ao longo da história, o momento em que só o professor ensina, e somente ele estava no centro do processo pedagógico (pedagogia tradicional); ou do aluno como cerne do processo ensino-aprendizagem (pedagogia nova); ou do planejamento da ação, em que nem o professor nem o aluno se encontram no centro do processo educativo (pedagogia tecnicista), enfatizando-se ora o saber, ora o aluno, ora o professor, ora as técnicas. Estas práticas levam à fragmentação e neutralidade do "como ensinar", distanciando-se de uma prática pedagógica reflexiva que preconiza a educação como prática social e instrumento de emancipação humana, comprometida com a democratização e a formação tanto do professor quanto do aluno como agentes de mudanças (DAMIS, 2003).

Por prática pedagógica, Veiga (1989) entende que ela é uma dimensão da prática social que busca a unidade da teoria-prática e possui dois lados: o teórico e o objetivo. O primeiro é representado por um conjunto de idéias formado pelas teorias pedagógicas, tendo por intenção elaborar ou transformar, idealmente, a matéria-prima. O lado objetivo é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em prática pelo professor, sendo sua finalidade a transformação real, objetiva, de modo a satisfazer determinada necessidade humana.

Entretanto, "quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo", afirma Veiga (1989, p.17). Dessa forma, acaba-se tendo uma prática pedagógica desvinculada de uma prática social.

Muitas vezes os professores valorizam teorias e práticas pedagógicas que não condizem com a realidade dessa ou daquela sociedade, na qual ele desenvolve seu trabalho. A sua prática pedagógica é para obter resultados imediatos e precisos, por meio de metodologias estanques, esquematizadoras e domesticadoras, esvaziando a qualidade do ensino, assumindo a figura de um professor tecnólogo do

ensino (VEIGA, 2003), prenunciador de uma prática docente permeada por "receitas".

Nesta perspectiva, as ações desenvolvidas induzem à práticas imitativas, reiterativas, repetitivas ou acríticas<sup>2</sup> (VEIGA, 1989).

Foi refletindo sobre estas contradições que permeiam a prática pedagógica do professor aliado à participação dessa acadêmica no grupo de pesquisa coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Ilma Passos Alencastro Veiga, o qual se discute a questão da "Didática e a formação de professores para a Educação Básica e Superior", que se propõe, neste trabalho, investigar a prática pedagógica de professores da 3ª série do ensino fundamental.

Especificamente, no universo dessa pesquisa, pretendeu-se investigar como se processa a prática pedagógica do professor, pois esta ação vem demonstrando dois lados: o primeiro, que ora privilegia a técnica, onde o professor se comporta como um conteudista que se preocupa apenas com que o aluno memorize e repita mecanicamente o que lhes foi ensinado, ou seja, "adestram" o aluno para que ele siga os comandos sem questionar, onde o professor torna-se mero executor de práticas pensadas e decididas por outros. Enfim, são práticas, ações, que contribuem para práticas repetitivas em que o ensino é separado da vida do educando.

O segundo, busca associar teoria/prática, global/local, conteúdo/forma, em que professores conscientes de seu papel buscam superar a dicotomia linear e mecanicista entre o conhecimento técnico-científico e as práticas sociais que emergem no contexto da sala de aula.

O professor não é somente aquele que transmite um tipo de saber, ou aquele que ensina algo para o aluno para que ele resolva algo de imediato, mas sim, que associa todas essas ações ao compromisso político e ético, resultando, desse modo, num professor como agente social consciente de seu papel sócio-político-cultural, que se utiliza de práticas reflexivas, as quais procuram estimular o aluno, mostrando a relevância social dos conteúdos em seu processo educativo.

Refletindo sobre estas idéias, surgiu uma questão central norteadora da pesquisa:

---

<sup>2</sup> Para facilitar a leitura, onde se lê práticas repetitivas, entendam-se também práticas reiterativas, imitativas, ou ainda, acríticas.

- A prática pedagógica desenvolvida pelos professores de 3ª série do ensino fundamental caminha no sentido da reflexão?

A partir desta questão mais central, outras duas foram mencionadas:

- Quais as características da prática pedagógica de professores da 3ª série do ensino fundamental?
- Quais os pontos relevantes, indícios que apontam para a construção de uma prática reflexiva?

Delimitando mais o objeto investigado, explicita-se os seguintes objetivos:

- Geral
  - Investigar a prática pedagógica de professores da 3ª série do ensino fundamental.
- Específicos
  - Descrever o processo histórico da formação dos profissionais da Educação no Brasil, em especial dos educadores das primeiras séries do ensino fundamental.
  - Verificar como ocorre a prática pedagógica dos professores investigados.
  - Analisar as características da prática pedagógica de professores da 3ª série do ensino fundamental.
  - Delinear aspectos relevantes que contribuem para uma prática pedagógica reflexiva.

Tais considerações justificam a necessidade premente de um estudo que aborde as questões relacionadas à prática pedagógica que está sendo exercida pelos professores de 3ª série do ensino fundamental, a fim de apresentar aspectos relevantes que contribuam para uma prática pedagógica reflexiva, atendendo às reais necessidades dos alunos, possibilitando uma educação transformadora e emancipatória.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As políticas de formação de professores se referem a um amplo espectro de iniciativas. Conforme Vieira (2003, p.16):

Nesse âmbito estariam tanto as disposições gerais expressas no arcabouço legal acerca do magistério, como ações governamentais, direta ou indiretamente promovidos pelas diferentes esferas do poder público (União, Distrito Federal, Estados e Municípios). Por sua vez mesmo sendo desenvolvidas predominantemente pelos governos, para a configuração das políticas de formação contribuem forças da sociedade civil como sindicatos e organizações profissionais.

Os discursos legais sobre o magistério são "tecidos" numa ordem que parte do espaço macro-social (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) para o espaço micro-social (sala de aula). Muitas vezes, as aspirações, os sentimentos, as necessidades, as angústias dos atores (professores) que receberão os "benefícios" da legislação, não são colocadas no âmbito das políticas educacionais, como ações primeiras a serem abordadas.

Em diferentes momentos históricos, o Brasil vem sofrendo reformas nas políticas de formação de professores, reformas estas que refletem determinado contexto da sociedade.

Nas reformas dos anos de 1930, momento em que se enfatizava a importância de moldar o cidadão e de reproduzir as elites, a educação e a escola, passaram a ser vistas cada vez mais como espaços submissos, para atender as elites dominantes. Nesse sentido, Scheibe (2003, p. 48) afirma que "foi então acentuando o papel do professor na ordenação moral e cívica, na obediência, no adestramento e na formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização".

Na década de 1940 - Estado Novo -, período marcado pelo fechamento político e pela suspensão das liberdades civis cogitava-se, para a educação, as propostas das "reformas de base" (SCHEIBE, 2003), que foram interrompidas na década de 1960 pela vitória conservadora e pelos militares que determinavam as reformas no ensino.

Na década de 60 a 70, época da ditadura militar houve o fortalecimento da reprodução acelerando a divisão de classes e o surgimento das multinacionais, com ações centradas num governo tecnocrático e autoritário (SCHEIBE, 2003).

Neste período, a educação promulgou a Lei 5.692/71 a qual transformou o ensino em ensino profissionalizante, preparando o indivíduo para o trabalho, com a influência do capital humano. O enfoque do ensino era pragmatista e utilitarista. Tentando atender a essas exigências, o professor foi formado apenas na perspectiva tecnicista, sendo um preparador de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado. Neste sentido, a prática pedagógica não foi objeto de reflexão (VEIGA, 2004; DAMIS, 2003).

A dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem é mais explorada na tendência tecnicista do que na perspectiva da Escola Nova. Porém, ambas as tendências partem de um pressuposto comum, o qual Candau (1993, p. 19) classifica de:

[...] o silenciar da dimensão política. E este silêncio se assenta na afirmação da neutralidade do técnico, isto é, na preocupação com os meios desvinculados dos fins a que servem, do contexto em que foram gerados. Significa ver a prática pedagógica exclusivamente em função das variáveis internas do processo de ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social em que esta prática se dá.

Ou seja, foi enfatizada apenas a dimensão técnica do ensino, deixando à margem do processo educativo as dimensões afetiva, política e social.

A formação do professor no Brasil, especialmente após a Lei 5.692/71 e a chegada no País dos modismos da tecnologia educacional, foi assumida pela metodologização da educação com a liderança do tratamento sistemático do "como fazer" em detrimento de outros elementos fundamentais, como os aspectos filosóficos, políticos e epistemológicos da educação (CANDAU, 1993).

Nesta perspectiva, o professor desvincula-se de sua condição intelectual, comprometido com um projeto político-social para se reduzir a um profissional operacional, de quem é exigida uma condição utilitarista, pragmatista, quando não, alienante.

Na década de 70, o enfoque tecnicista e escolanovista que se encontravam predominantes na educação sofreram duras críticas, culminando na denúncia da falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-

socias. No entanto, como menciona Candau (1993, p. 19), que "junto com esta postura de denúncia e de explicitação do compromisso com o *status quo* do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria dimensão técnica da prática docente".

Na década de 90 estabeleceu-se no Brasil as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL.MEC, 1996) que traz no seu texto, especificamente no art. 62, um novo modelo de formação profissional, que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Assim como Scheibe (2003), esta aluna considera essa formação desvinculada do ensino universitário, embora esteja vinculada ao ensino superior, passando a se constituir numa preparação técnico-profissionalizante de nível superior.

Para Brzezinski (1997), existem alguns avanços na LDBN (1996), com relação à formação professores. Entre outros, está a associação entre teorias e práticas como um dos fundamentos da formação, o que consta no artigo 61, incisos I e II, ou seja, "I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço"; "II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades".

A história das políticas públicas para a formação de professores tem demonstrado, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.296), que "as escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula". Ou seja, as relações de poder, as situações econômica, social e política vigente na sociedade vêm norteando o percurso de formação e desenvolvimento profissional dos professores e conseqüentemente provocando mudanças na prática pedagógica deste profissional.

Referindo-se aos discursos legais, Abdalla (2005, p.14), esclarece que as legislações giram em torno de uma dicotomia, que "[...] ora mostram possibilidades para a ação dos educadores, ora rompem com essas mesmas possibilidades, e

acabam por fortalecer uma política de aligeiramento tanto na formação inicial, quanto nas ações de formação continuada".

O discurso legal centra-se numa dicotomia que, ou abrem possibilidades para que os professores tenham uma formação que proporcione reflexão crítica e aprendizagem significativa, ou delimitam ações e reflexões destes mesmos educadores. Neste sentido, o professor vive entre o mundo do sistema - o oficial - e o vivido - o real.

## 2.2 CURRÍCULO DAS SÉRIES INICIAIS

Ao longo das décadas coube aos sistemas estaduais de ensino elaborar e implementar diretrizes curriculares as suas redes de escolas, conforme afirma Barreto (2000, p.5),

[...] os guias, ou propostas curriculares, produzidos no âmbito das secretarias de educação têm servido como referência às escolas estaduais, municipais e particulares dos respectivos estados. Embora oficiais, essas orientações não se revestem de um caráter de obrigatoriedade, cabendo às escolas certa margem de autonomia na sua adoção e interpretação.

Nesse sentido, cabe ao professor fazer as adaptações necessárias de acordo com as necessidades da comunidade escolar onde atua. Entretanto, o professor não pode modificar totalmente o currículo, havendo limitações e restrições dependendo da esfera escolar e da instituição de ensino em que atua.

Nas propostas expressas nos documentos oficiais, sejam nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal, os sentidos da prática também estão expressos, mesmo recebendo um enfoque insuficiente e, na prática pedagógica do professor, há também as marcas do discurso oficial. Existe uma relação entre estas duas situações, devendo ser trabalhadas dentro de uma mesma visão, baseando-se num princípio integrador.

As orientações curriculares oficiais refletem um ideário que permeia a sociedade através das suas instituições e das forças sociais que as alentam, ideário esse que vai além da interpretação particular que fazem os segmentos no poder, de certos princípios e pressupostos educacionais (BARRETO, 2000).

O movimento de renovação curricular ocorrido na década de 80 foi liderado pelas regiões sul e sudeste (BARRETO, 2000).

Barreto (2000, p. 8), ao fazer um estudo sobre estas reformas, registrou que "[...] as reformas curriculares geradas nesse contexto foram, de modo geral, muito marcadas pelo discurso que dava ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, contrapondo-se à orientação tecnicista".

Neste contexto de reformas curriculares, se concebe a educação escolar como uma prática que propicia ao aluno condições para que ele desenvolva suas capacidades e aprenda conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais. Dessa maneira, as reformas curriculares contribuíram para a recuperação da relevância social dos conteúdos.

Manifestando-se a esse respeito e sobre a importância de se resgatar a relevância social dos conteúdos, Barreto (2000, p.10) assim se pronuncia:

O currículo deveria assegurar a todas as crianças um conjunto de conhecimentos básicos comuns e, ao mesmo tempo, mostrar uma flexibilidade capaz de permitir a incorporação da diversidade. Assim, sendo, o currículo cuidaria que a educação transcendesse os limites do vivido e propiciasse o domínio de uma cultura capaz de ultrapassar os interesses regionais ou de grupos e classes, possuindo características universais.

Nesse intento, a pluralidade e a diversidade de orientações curriculares no País deveriam ser utilizadas como instrumento para o enriquecimento das aulas. Isso acarretaria uma visão mais ampla e significativa do currículo, uma vez que este estaria "soltando as amarras" que o restringe aos livros didáticos.

### 2.2.1 O Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal

O documento designado Currículo da Educação Básica de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) das Escolas Públicas do Distrito Federal (DF.SEE, 2000, p.15-17) tem como ênfase privilegiar "a aquisição de aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências", procurando relacionar teoria e prática, planejamento e ação. Traz em seu texto, especialmente, quanto às séries iniciais do ensino fundamental, que deve salientar "a 'assimilação de conceitos', buscará desenvolver as estruturas cognitivas, fornecendo aos alunos os 'subsunçores' necessários às aprendizagens significativas e à construção de competências".



Este mesmo documento (DF.SEE, 2000), caracteriza o currículo em currículo formal, currículo em ação e currículo oculto. O currículo formal se constitui em planos e propostas pedagógicas; o currículo em ação é a atuação de todos os atores educacionais nas salas de aula e na escola; e o currículo oculto se manifesta nas características individuais de alunos e professores que estabelecem as formas de estabelecimento, relacionamento, poder e convivência na sala de aula.

Os temas transversais ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual também perpassam o contexto do currículo.

Os valores e atitudes previstos no contexto curricular desse documento (2000), para serem construídas ao longo do processo educativo, são vários, entre eles:

- respeitar o próximo;
- valorizar a cooperação;
- respeitar a diversidade natural e sociocultural;
- valorizar a leitura, assim também como a produção própria de modo que cada um reconheça a própria capacidade de questionar;
- sensibilizar os sujeitos deste processo de modo que eles se reconheçam como parte integrante da natureza;
- despertar os alunos para a necessidade da língua escrita para planejar e realizar tarefas concretas;
- aguçar os alunos para o interesse e curiosidade por conhecer diferentes estratégias de cálculo, bem como a evolução histórica dos números, de seus registros, de sistemas de medidas.

Os eixos presentes no Currículo (DF.SEE, 2000, p.28) são conceituados como aqueles agrupamentos "que representam recortes internos à área e visam explicitar objetivos de estudo essenciais à aprendizagem". Os eixos organizadores na Língua Portuguesa são uso da língua (oral e escrita) e reflexões sobre a língua. No ensino de Matemática os eixos são: o estudo do espaço e da forma (no campo da Geometria), números e operações (no campo da Aritmética, Álgebra) e o estudo das grandezas e das medidas (interligações entre os campos da Aritmética, Álgebra e Geometria).

Os eixos temáticos que podem ser abordados dentro do ensino da Geografia são: natureza, conservação do meio, a transformação da natureza, o lugar e a

paisagem, o papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais, a informação, a comunicação e a interação espaço físico e natural, estabelecidos entre pessoas, cidades (urbanas e rurais), estados, regiões, países e mundo.

O Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (DF.SEE, 2000) enfatiza que o ensino de História deve fazer com que o aluno se compreenda como sujeito da própria história, reconhecendo suas diferenças e semelhanças nas relações escolares com outros grupos sociais e ampliando-os para dimensões coletivas na sua localidade. Contudo, conforme este documento (DF.SEE, 2000, p. 29), para as 3ª e 4ª séries do ensino fundamental,

[...] o enfoque dado à história das organizações populacionais é a composição diferenciada das relações estabelecidas entre as coletividades locais, nacionais e mundiais no presente e no passado, prevalecendo os estudos comparativos para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo e num mesmo espaço, acrescentando as caracterizações e distinções entre diferentes coletividades pertencentes a outros espaços.

À medida que o educando atinge uma certa maturidade, a percepção sobre alguns eixos temáticos vão sendo ampliados gradativamente.

O ensino de Ciências, conforme o Currículo (DF.SEE, 2000), adota como eixos temáticos: ambiente, ser humano e saúde e recursos tecnológicos. Os eixos temáticos que norteiam o ensino da Arte são: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural. O eixo temático Cultura Corporal do Movimento baseia-se em eixos estruturadores, como: conhecimento sobre o corpo, atividade rítmicas e expressivas, esportes, jogos, lutas e ginásticas.

No ensino religioso os eixos que se destacam, segundo o Currículo (DF.SEE, 2000) são: concepção abrangente da pessoa humana, sua dignidade, sua liberdade, sua visão de mundo, sua capacidade de amar e de relacionar-se respeitosamente.

Os recortes do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (DF.SEE, 2000) aqui apresentados contribuem para que o educador reflita sobre sua responsabilidade social, para formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres, para participar ativamente no contexto social do qual faz parte. No entanto, os eixos precisam ser trabalhados de modo interdisciplinar, visando a relevância social dos conteúdos. Neste sentido, o papel do educador a que se refere esta concepção de escola como espaço de transformação, não se restringe a passar os

conteúdos para os educandos de modo abstrato, desligados da realidade sócio-econômica e política da ordem social vigente.

O professor ao se limitar em seguir as bases do currículo, sem adaptá-lo ao contexto da comunidade escolar que atende, ou até mesmo, explorando-o de modo fragmentado, contribui para um modelo de educador técnico de ensino.

Pensando o currículo como um instrumento de confronto de saberes, a comunidade escolar necessita romper com aquela organização estruturada sobre os princípios do controle técnico de uma minoria que pensa e uma grande maioria que executa.

Neste propósito, o planejamento curricular carece estar de acordo com a proposta elucidada por Veiga (1991, p.83), de que o mesmo deve estar

[...] ligado diretamente ao papel que a escola deve assumir perante os alunos, os educadores, os funcionários, os pais e a sociedade em seu todo. Esse papel implica assumir compromissos sociais e políticos, lidar principalmente com questões relacionadas com o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimento. Então, planejar currículo implica tomar decisões educacionais, implica compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar.

Ou seja, cabe a cada educador trabalhar de modo coletivo, buscando o caráter significativo crítico do currículo, voltado para ações que perpassem a prática pedagógica de um professor com compromisso educacional e social.

## 2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ENTRE A REPETIÇÃO E A REFLEXÃO

A fim de elucidar o universo da pesquisa foi necessário discutir o que vinha a ser prática pedagógica - a qual foi discutida na parte introdutória -. A finalidade da educação escolar não é apenas a de preparar os educandos exclusivamente para as competências individuais/exigências do mercado, nem tampouco se preocupar somente com a reprodução de conteúdos. É necessário que o professor desenvolva uma prática pedagógica condizente com a realidade do aluno, procurando desenvolver suas capacidades para que ele se torne um cidadão crítico, reflexivo, podendo atuar de maneira significativa no ambiente do qual faz parte.

O desencadeamento de idéias na relação entre a teoria e a prática permitiu que Veiga<sup>3</sup> distinguísse duas perspectivas de prática pedagógica: a repetitiva e acrítica e a reflexiva e crítica.

De acordo com Veiga (1989, p.18-19),

Na prática pedagógica repetitiva, em que a criação é regida por uma lei estabelecida *a priori*, a consciência se faz presente de forma debilitada, tendendo a desaparecer, quando a atividade docente assume um caráter repetitivo, mecânico e burocratizado. Assim, a prática pedagógica em que há uma débil intervenção da consciência faz com que o professor não reconheça nenhum sentido social em suas ações. Ele é convertido em manipulador de instrumentos. Falta ao professor uma consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários para efetivação das atividades educacionais, e de sua missão histórica.

Esta primeira perspectiva centra-se no perfil de professor, ora como tecnólogo do ensino, ora como politizador. No momento em que o docente atua privilegiando apenas o como fazer, através da repetição, apresentado os conteúdos de maneira mecanizada, aderindo a uma prática utilitária, calcada em característica prescritiva, normativa e fundamentada em padrões pré-estabelecidos, está assumindo uma postura de tecnólogo do ensino, "pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas", é o que afirma Veiga (1989, p.19).

Dentro dessa perspectiva, o professor ainda pode se tornar um bucólico politizador, na medida em que apenas reproduz a realidade da sociedade, fazendo demagogia da situação, prescrevendo e criticando os fatos sociais e não contribuindo para criar e nem produzir uma nova realidade.

A segunda perspectiva da prática pedagógica - a reflexiva e crítica - centra-se na unidade entre a teoria e a prática que, conforme Veiga (1989), implica associar o saber e o fazer, a concepção e a execução, a finalidade e a ação; conciliando o que o professor pensa e o que ele faz; contando com a presença acentuada da consciência, atingindo uma atividade criadora e, por fim, propiciando um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.

A prática pedagógica reflexiva tem começo e fim - a prática social -. Portanto, o desenvolvimento desta prática, como ressalta Veiga (1989, p. 21):

---

<sup>3</sup> Baseada nos estudos de Vazquez (1977).

[...] procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente.

Das idéias da autora acima apresentadas, no que diz respeito à prática pedagógica reflexiva e crítica, o perfil de docente que se insere neste contexto, é o do professor como agente social, que se desenvolve no seio de uma educação crítica e emancipadora, que requer, segundo Veiga (2002), construção e domínio sólidos dos saberes da docência, identificados por Tardif (2002), como saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif (2002, p. 36) define os saberes profissionais como "o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). Para Tardif (2002, p. 38), os saberes disciplinares,

[...] são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos, [...] são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Os saberes curriculares, para esse autor:

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2002, p.38).

Por último, os saberes experienciais que, conforme Tardif (2002, p.38-39), "brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser".

Veiga (2002, p. 83-85) ainda acrescenta mais alguns requisitos que em uma educação crítica e emancipadora, idealiza a figura de um professor como agente social, que são:

- unicidade entre teoria e prática. Isso significa que a relação teoria/prática perpassa todo o processo de formação e não apenas a prática de ensino em uma visão finalística.
- ação coletiva integrando todo o pessoal que atua na escola bem como todos os processos que contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico.
- autonomia que é entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanentes.
- a explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola que, além de pôr em evidência a estreita vinculação entre a forma de organização do trabalho pedagógico da escola no conjunto da sociedade capitalista, fortalece a identidade do profissional no seu papel de agente social, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipatórios.
- uma política de valorização profissional que deve articular formação, condições adequadas para o exercício da profissão, salários dignos, justos e unificados e organização do magistério como categoria profissional.

Esta postura de professor, agindo em consonância com a idéia de prática reflexiva, é, conforme Veiga (1989, p. 21), a que tem "consciência de sua missão histórica e suas finalidades, da estrutura da sociedade capitalista, da função da escola nessa sociedade, como das condições objetivas de trabalho e possibilidades objetivas de transformação".

O professor neste enfoque de agente social busca trabalhar em sua prática pedagógica a unicidade entre os elementos: a teoria/prática, a técnica/política, o professor/aluno, conteúdo/forma e o global/local.

## 2.4 O PROFESSOR E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O processo de formação de professores abrange componentes curriculares direcionados para o tratamento sistemático do "que fazer" educativo da prática pedagógica.

Quando a prática pedagógica do professor recai apenas na dimensão técnica do ensino, a questão do "fazer" da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o "por que fazer" e o "para que fazer" e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada (CANDAU, 1993).

Deste modo, a atividade docente alicerçada nesta visão é fundamentada em rotinas orientadas para a prática, com um ensino que se sustenta em modelos formais e "desconteudizados". A ação deste docente desconsidera o contexto histórico e sociocultural de seus discentes, ignorando as diferenças, dificuldades e o tempo de aprender de cada indivíduo. Assim, nessa perspectiva o professor em nada contribui para a formação integral dos educandos.

O professor como tecnólogo do ensino centra sua preocupação numa "fórmula" que tenha ação imediata e momentânea, ou seja, procura oferecer aos alunos elementos para que eles resolvam algo naquela dada situação, para aquele momento. Essa ação, segundo Candau (2005, p. 52), "é vista muitas vezes como um fim em si mesmo e como um elenco de procedimentos a serem dominados".

Conforme essa concepção, a ação do tecnólogo pode ser associada à atividade do artesão, preconizada por Tardif (2002, p.159) como a atividade de alguém que:

- 1) possui uma idéia, uma representação geral do objetivo que quer atingir;
- 2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha;
- 3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte;
- 4) age fiando-se também em sua habilidade pessoal; e finalmente,
- 5) age guiando-se por sua experiência, fonte dos hábitos, isto é, de "maneira-de-fazer" de "truques" de "maneiras-de-proceder" comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos<sup>4</sup>.

Essas ações são as que o professor age como se possuísse um "conhecimento adquirido e concreto", ou seja, acredita que sua formação esteja concluída, pronta, não se preocupando com a formação continuada. Age na "tradição", "em receitas", "truques", desconsiderando a prática pedagógica, o cotidiano escolar como um espaço dinâmico em constante movimento, traços estes característicos de uma prática pedagógica pragmatista. Todas estas ações por ele representadas, executadas; esses exercícios totalmente tecnicistas (tecnólogo do

---

<sup>4</sup> Grifos nossos

ensino/ artesão), o reduz a um profissional de educação centrado na figura de um mero técnico do ensino e, segundo Sacristán (1995, p. 74),

[...] a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Para Veiga (2002), o professor se comporta muitas vezes como um tecnólogo reprodutor de conhecimentos acumulados pela humanidade, em que sua formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no "saber fazer" para o aprendizado do que se vai ensinar, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva. A esse respeito, Candau (2005, p.50) também afirma que:

[...] a formação tradicional dos educadores, concebida fundamentalmente como desvinculada da situação político-social e cultural do país, visualizando o profissional de educação exclusivamente como um 'especialista de conteúdo', um 'facilitador da aprendizagem', um 'organizador das condições de ensino-aprendizagem' ou um 'técnico da educação'.

É preciso uma prática docente que explore o ensino na sua totalidade, articulando as dimensões teóricas, humanas, culturais, políticas, sociais e econômicas, porque a atividade docente não é exterior a essas dimensões, mas sim, são intrínsecas a elas.

No contexto educacional, também se depara com uma prática repetitiva que focaliza apenas a dimensão política. Logo, a prática pedagógica é vista como um mero instrumento de reprodução das condições sociais vigentes, procurando apenas denunciá-las.

Nessa concepção, a postura do professor se resume em um politizador, que fala e descreve a situação da realidade social. Entretanto, pouco ou nada faz para tentar mudar a estrutura social classista. O papel do professor nesse contexto se resume em manter a hegemonia da classe dominante, garantindo a conservação do *status quo*, mantendo-se neutro diante dos acontecimentos.

Quanto a esta postura de professor, Gadotti (1978 apud CANDAU, 2005, p. 101-102) adverte que:



O espaço pedagógico-político é certamente dependente da legislação, das normas, dos programas, etc., mas permite uma relativa autonomia. Nele, o trabalho crítico não consiste apenas em denunciar a domesticação, a seletividade, a injustiça salarial, etc., mas consiste igualmente em pesquisar e apontar reais soluções. Esperar a grande mudança social para depois operar a modificação da educação, acobertando-se numa pseudoteoria da dependência ou da reprodução social, é um alibi para justificar a passividade e a inércia dos educadores e cientistas da educação, traindo sua função de "organizador" (Gramsci) da sociedade, enquanto intelectuais que são de uma classe.

Para que o professor realmente contribua para um ensino de qualidade, objetivando formar educandos conscientes de seu papel dentro da sociedade e aptos para promover mudanças críticas e produtivas no contexto em que se insere, é preciso que o professor, segundo Candau (2005, p.103), reconheça "seu papel político, a dimensão política da educação, e a interioriza como profissional e como sujeito, refletindo-a através de sua práxis".

Deste modo, o professor não estará agindo como um mero politizador educacional, o qual apenas faz uso das práticas de "denuncismos" ou com um mero tecnólogo que apenas faz uso de "receitas", "truques", valendo-se de práticas repetitivas ou acríticas, mas sim irá se valer de práticas reflexivas que visam à emancipação de seu educando, em que a técnica e a política se tornam elementos indissociáveis na prática pedagógica do professor, como explicita Candau (2005, p.15),

[...] a competência técnica e o compromisso político se exigem mutuamente e se interpenetram. Não é possível dissociar um do outro. A dimensão técnica da prática pedagógica, objeto próprio da Didática tem de ser pensada à luz de um projeto ético e político-social que a oriente.

A mesma autora ainda acrescenta que a "dimensão técnica e dimensão política não são mutuamente excludentes na prática docente. Elas devem constituir-se nas duas faces da mesma moeda que aquela prática representa" (CANDAU, 2005, p.104).

Esta relação conforme a perspectiva da pedagogia crítica investiga as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal (VEIGA, 2004).

Nesse sentido, a prática deste professor centrada nesta visão reflexiva procura preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, na vida cultural e política, fornecendo meios para que estes

dominem os conhecimentos básicos e desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais para enfrentar os desafios da vida diária.

O professor, como afirma Libâneo (1991, p.115),

[...] que tem clareza dos objetivos educativos da sua profissão e dos propósitos a respeito da formação intelectual e moral dos alunos, que revela um verdadeiro interesse pela preparação cultural das crianças e para a vida adulta, que incute nos alunos o senso de responsabilidade, certamente terá meio caminho andado para conseguir um aproveitamento escolar satisfatório das crianças.

Evidentemente, este procedimento apontado por Libâneo (1991) se constitui uma das características do professor como agente social que se utiliza de práticas reflexivas, que busca articular teoria e prática, estimulando os alunos e mostrando a relevância prática social dos conteúdos.

Sintetizando as idéias acima, apresenta-se um quadro de Silva (2004, p. 27), que caracteriza a prática repetitiva (reiterativa) e a prática reflexiva (criadora), estabelecendo-se uma comparação entre elas:

<b>Prática Reiterativa</b>	<b>Prática Criadora</b>
1. Separa a teoria da prática.	1. Teoria e prática formam uma unidade indissociável.
2. O conhecimento é imutável, produto acabado, não recebe influências decorrentes do processo prático.	2. O conhecimento se ajusta às exigências sociais e às mudanças decorrentes do processo prático.
3. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir outra ação.	3. Cria-se o modo de fazer, dando margem ao improvável e ao imprevisível.
4. Não transforma criadoramente, mas contribui para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida. É mantenedora do <i>status-quo</i> .	4. Transforma a realidade humana e social.
5. Repetição do processo prático para obtenção de produtos análogos, sempre e quanto se desejar.	5. Cada processo prático e seu produto têm caráter único e irrepetível.
6. A atividade profissional é instrumental, com aplicação rigorosa de teorias e	6. O êxito do profissional depende da sua capacidade para

técnicas científicas.	considerar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.
-----------------------	---

Quadro organizado por Silva, a partir das idéias de Vázquez (1977); Pérez Gómez (1992) e Ghedin (2002).

### 3 METODOLOGIA - CAMINHOS PERCORRIDOS

#### 3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Com o interesse de investigar a prática pedagógica de professores da 3ª série, utilizou-se, na pesquisa, a abordagem de cunho qualitativo.

A investigação de natureza qualitativa pode ser entendida como uma pesquisa exploratória interpretativa e seus aspectos principais, segundo Flick (2004, p.20),

[...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

A pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen citado por André e Lüdke (1986, p. 13), "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

Sob essa ótica, a opção pela abordagem qualitativa, justifica-se porque este estudo se desenvolveu num espaço natural, foi acompanhada de dados descritivos, com um plano aberto e flexível, que focalizou a realidade de forma complexa e contextualizada. Apresentou, também, como pressuposto, segundo Lüdke e André (1986, p.15), "que o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano".

Se os objetivos propostos pela pesquisa exigiram um contato direto e constante com a prática pedagógica do professor, a pesquisa qualitativa é que promoveu esta abertura, este momento no qual também foi construída uma relação sólida, profissional, afetiva e social entre professor-pesquisador-aluno.

#### 2.2 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no período de agosto/2006 a junho/2007, em cinco fases:

A primeira fase constituiu na escolha do tema, levantamento bibliográfico e início da construção da fundamentação teórica, edificação do instrumento de coleta de dados, testagem e revisão dos instrumentos da pesquisa. Esta fase sucedeu-se no período de agosto a setembro.

A segunda fase ocorreu nos meses de outubro e novembro, com a coleta de dados.

A organização, análise e discussão dos dados coletados aconteceram no período de novembro/2006 a maio/2007, constituindo-se na terceira fase da pesquisa.

A quarta fase foi a formatação e revisão do relatório final no mês de junho de 2007.

A entrega final da pesquisa, a qual se constituiu na quinta fase da pesquisa, ocorreu no mês de junho.

A busca bibliográfica e a elaboração da fundamentação teórica permearam todas as fases da pesquisa.

## 2.3 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas do Plano Piloto - Brasília - Distrito Federal, sendo uma privada e outra pública. A escola privada funciona do maternal à 8ª série do ensino fundamental. A escola pública atende alunos das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

O critério de seleção, com relação às escolas que constituíram o cenário da pesquisa, foi de aceitação da realização da pesquisa.

## 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A entrevista foi realizada com três educadoras, sendo uma da rede pública e duas da rede particular de ensino. Os critérios quanto à escolha dos interlocutores foram:

- estar ministrando aula na 3ª série do ensino fundamental;
- ter interesse em participar da pesquisa; e
- ser um docente efetivo.

## 2.5 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A inquietação central, neste estudo, foi investigar e refletir acerca da prática pedagógica dos professores de 3ª série do ensino fundamental.

Deste modo, este objetivo possibilitou uma opção metodológica que privilegiasse os aspectos qualitativos. E intencionando investigar a prática pedagógica desses professores, a observação e o questionário foram utilizados como procedimentos investigativos.

### 2.5.1 Observação

Ao almejar pesquisar a prática pedagógica dos docentes do ensino fundamental e compreendendo que este objeto de pesquisa representa um processo dinâmico em constante movimento, a investigação desta realidade foi feita observando e descrevendo as múltiplas relações que determinam a prática docente, lembrando que a observação deve ser *a priori* planejada e sistemática. Neste sentido, foi determinado previamente 'o quê' e 'como' observar, demarcando o objeto de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), para que este instrumento de investigação científica se tornasse válido e fidedigno.

Este método de investigação, conforme Lüdke e André (1986, p.26-27), têm um papel importante na pesquisa qualitativa, por:

- [...] possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...];
- [...] permitir que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos" [...];
- [...] "descobrir" aspectos novos de um problema [...];
- [...] permitir a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação.

Foram observadas as aulas das disciplinas Geografia, Português, Matemática, Ciências e História. Na oportunidade, o desenvolvimento da aula foi anotado sistematicamente, observando-se os aspectos: relação professor-aluno; desenvolvimento da forma e do conteúdo da disciplina; integração do conteúdo entre as disciplinas; a metodologia utilizada pela professora; e a relação dos conteúdos com a realidade dos educandos, os quais foram registrados num protocolo específico. (APÊNDICE A).

### 2.5.2 Questionário

Procurando investigar a prática pedagógica do professor de 3ª série do ensino fundamental, a fim de buscar elementos significativos que contribuam para uma prática pedagógica reflexiva, o questionário se constituiu num procedimento em que as participantes tiveram voz, ampliando e clarificando o que havia sido coletado por meio da observação. De acordo com Rampazzo (2002, p. 110), "o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

A opção por este instrumento foi justificável por ele apresentar as seguintes vantagens: economiza tempo; o interlocutor tem mais tempo e escolhe a hora mais favorável para respondê-lo e há menos riscos de distorção.

O questionário abrangeu perguntas abertas, categoria de pergunta considerada por Rampazzo (2002, p. 112), "como livre, ou não-limitadas", a qual esta autora classifica como sendo "aquelas que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões" (Ver APÊNDICE B).

Dessa maneira, os dados provenientes dos questionários são relevantes no sentido de ampliar e complementar o registro das observações. As questões são de cunho subjetivo, abrangendo perguntas de fato, de ação, de opinião e de intenção (BARROS; LEHFELD, 2005).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA: QUEM SÃO?

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental, sendo uma pública e outra particular. As escolas foram identificadas por pseudônimos: Escola Sol, a pública, e Escola Lua, a particular.

A Escola Sol, conforme consta no seu Projeto Político-Pedagógico (2006, p.9), norteia-se pelos "princípios éticos e morais em que se sustentam as relações sociais e as relações de convivência com o meio ambiente. Aliando metodologicamente a teoria, a prática e o planejamento à ação". Ainda, de acordo com este mesmo documento (2006, p. 3):

a escola tem como missão promover ações de ordem educacional, recreativa, cultural e social com a participação efetiva da comunidade, afim de oferecer ao educando instrumento de formação da cidadania e aos alunos portadores de necessidades especiais, condições de desenvolvimento, psicopedagógico, afetivo, cognitivo conforme suas peculiaridades e limitações, permitindo sua inclusão na sociedade.

Esta escola atende alunos das primeiras séries do ensino fundamental, alunos que apresentam Deficiência Mental (DM), Deficiência Auditiva (DA) e Deficiência Física (DF), em classes regulares e especiais, oriundos em grande parte das regiões administrativas e entorno do DF. A escola ainda mantém uma sala com alunos superdotados e o atendimento a alunos em defasagem de idade/série, dessa forma, é denominada de escola inclusiva (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006).

Nessa escola há 15 discentes, 15 professores, sendo 12 regentes, 2 bibliotecários e 1 orientador. A escola também conta com 15 auxiliares, dentre os quais 2 porteiras, 1 merendeira, 4 vigias, 8 agentes de conservação e limpeza (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006).

A pesquisa foi realizada com uma turma de 3ª série, com 12 alunos e com a regente da sala, a qual foi identificada pelo pseudônimo de Sônia.

A segunda escola, a particular, denominada por Escola Lua, funciona atualmente em dois turnos diurnos: das 7h45min às 12h15min e das 13h45min às 18h15min. Instalada em uma área de 2.995,11 metros quadrados possui todos os



ambientes previstos na estrutura escolar, apropriados para o atendimento da demanda da região onde se localiza (MAURICIO SALLES, 2006).

Essa escola, ainda segundo o seu site,

[...] pauta-se pelos princípios filosóficos da educação montessoriana. Ideais estes que cultivam simultaneamente os aspectos individuais e comunitários, tendo como meta a autonomia competente e responsável, ensinam a assimilação progressiva de valores essenciais como o respeito e a solidariedade. (MAURICIO SALLES, 2006).

A escola funciona do maternal à 8ª série do ensino fundamental. Estudam na escola 816 alunos, o corpo docente é formado por 52 indivíduos e os funcionários da escola totalizam 18 pessoas, envolvendo secretários, monitores, técnicos, auxiliares e outros. O serviço de limpeza da escola é feito por uma empresa terceirizada (MAURICIO SALLES, 2006).

Os alunos desta instituição são de classe média e média alta, em geral residem no plano piloto.

A pesquisa também foi realizada com uma turma de 3ª série, com 14 alunos e com as duas regentes da sala, as quais foram identificadas pelos pseudônimos de Luana e Lúcia.

## 4.2 DANDO VOZ ÀS DOCENTES

As participantes desta pesquisa foram três, conforme descrito acima. Duas possuem curso superior completo, sendo Pedagogia e História e uma está cursando Pedagogia. Duas encontram-se na faixa etária entre 31 a 40 anos e a outra entre 20 a 30 anos.

No início de suas falas foi possível verificar que, o ingresso na carreira docente, se deu por vocação, como afirmam Lúcia e Sônia: "penso que comecei a lecionar por vocação Comecei a trabalhar com a educação infantil e hoje dou aula de 3ª a 8ª série"; e Sônia, "por vocação". Já Luana afirmou que "foi por acaso".

Ao serem questionadas se os conteúdos ministrados em sala de aula são adequados ao tipo de aluno que elas atendem, as docentes foram unânimes em afirmar que os conteúdos são apropriados à turma. Inclusive, Sônia ampliou sua resposta dizendo que "os conteúdos são trabalhados de acordo com a faixa etária e

o grau de dificuldade do aluno", ou seja, respeitando-se os estágios de desenvolvimento de cada sujeito.

No que diz respeito às metodologias utilizadas nas aulas, as docentes citaram: o trabalho com lúdico, atividades em grupos grandes e pequenos, debates e atividades de pesquisa. Essas atividades, em que envolve a presença dos colegas, apresentam "uma experiência de vida inigualável; cada um é irrepetível, único. Essas experiências são mostradas através das respostas, das opiniões manifestadas, dos pontos de vista discordantes de outros colegas, o que obriga a todos a repensar os assuntos" (PEDRON, 2001, p. 37). Nesse propósito, as técnicas utilizadas, na qual há a presença do outro no processo didático, acabam por auxiliar na construção de um aluno reflexivo e crítico.

Questionadas sobre como achavam que os conteúdos ensinados contribuíam para a formação de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo, assim se pronunciaram: "a partir do momento em que os alunos participam de debates e escutam as opiniões dos demais colegas, eles preparam-se para situações do dia-a-dia. É dada aos alunos certa autonomia quanto à forma de participação nas aulas, que tipo de atividades eles gostariam de realizar acerca daquele assunto", afirma Lúcia; já Sônia diz que "trabalhando de forma crítica; 'tirando' as informações do aluno, fazendo-o refletir sobre as mesmas". Nesta direção, Vasconcellos (1995, p. 19) alerta:

[...] muitos professores se confundem aqui, pois acham que dando tempo para os alunos falarem, já significa uma metodologia nova; o problema em si não está no aluno falar, mas em haver interação entre as falas (aluno - professor, professor - aluno, aluno - aluno).

Dessa forma, nos trabalhos onde há a participação dos alunos, seja por meio de debates em grupos, por resolução de exercícios em duplas ou outro em que exista a coletividade, é importante que venham a emergir reflexões significativas dentro de um processo dialético.

Solicitadas a citarem os pontos que reforçariam e quais os pontos que deveriam ser repensados acerca da sua própria prática pedagógica, Lúcia enfatizou que "reforçaria as atividades em grupo, pois eu acredito que elas são essenciais para o desenvolvimento do aluno como um todo" e Luana citou as "aulas extraclasse".

No tocante ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), o qual busca refletir a identidade da escola, sendo uma construção coletiva que deveria envolver toda comunidade escolar, conforme Veiga (2006, p. 13) "ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições".

Nesta perspectiva, o PPP se situa numa posição significativa na organização de um trabalho docente de qualidade. Duas das três professoras participantes da pesquisa demonstraram conhecer o papel do PPP da escola quando afirmam: "o projeto político-pedagógico é importante para a organização e formação do indivíduo" (Luana); Sônia disse que "o projeto político-pedagógico tem muita importância, principalmente quando os professores participam da elaboração do mesmo". Por outro lado, Lúcia afirmou: "eu não tenho conhecimento do projeto político-pedagógico da escola".

Nesta última afirmação fica evidente uma falta de comprometimento da professora com o PPP. No entanto, Veiga (2006, 14) alerta que "a adesão à construção do projeto não deve ser imposta e sim conquistada por uma equipe coordenadora, compromissada", já que, todos, professores, pais, alunos, pessoal administrativo, enfim, toda comunidade escolar devem participar visando uma melhoria na qualidade do ensino.

#### 4.3 ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA/CRIATIVA

Neste estudo adota-se o termo prática reflexiva no sentido daquela que "leva a (re) construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria" (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996, p. 99).

Adentrar a realidade da sala de aula valendo-se também do instrumento da observação, numa perspectiva qualitativa, possibilitou relacionar elementos significativos que contribuem para a construção de uma prática reflexiva/criativa que, como já foi discutido, busca a unicidade entre teoria e a prática e procura a superação da relação pedagógica autoritária e paternalista, valorizando a ação dialética entre o professor, o aluno e a realidade social. Nesta perspectiva, a prática docente é constantemente questionada, sofrendo reflexões contínuas.

Objetivando uma melhor compreensão dos resultados que direcionam para a construção de uma prática reflexiva/criativa, e não a uma fragmentação do produto, os dados foram organizados em cinco categorias: realidade do educando; interdisciplinaridade; conhecimento prévio do aluno; trabalho em grupo; e construção do conhecimento. Tais categorias não são elementos estanques, mas partes indissociáveis da prática docente, fazendo parte de um único contexto.

Ao trabalhar a realidade do educando, a escola, de acordo com Freire (1997, p. 33), não só respeita,

os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Ao analisar uma aula de Língua Portuguesa da professora Sônia (rede pública), na qual foi solicitado aos alunos que descrevessem algo de sua realidade - um desenho, um animal, um objeto -, com o objetivo de trabalhar a modalidade texto descritivo, constatou-se uma forma de trabalhar com a realidade do educando, fazendo com que este conteúdo adquirisse um valor positivo para os educandos. Dessa forma, o conteúdo trabalhado proporcionou ao aluno um significado e relevância.

Observando uma professora da rede pública, trabalhando a modalidade texto descritivo, em que a mesma solicitou aos alunos que descrevessem algum desenho ou objeto que fizessem parte de seu cotidiano, foi considerada uma atividade significativa para a criança, uma vez que ela se mostrou entusiasmada por descrever algo do dia-a-dia por ela vivido.

Estas atividades se constituem em um conjunto de ações observadas nas práticas das professoras observadas que associam "o pensar" com "o fazer", contribuindo para uma prática pedagógica reflexiva e crítica.

No tocante à interdisciplinaridade que "é a interação de duas ou mais disciplinas, podendo implicar transferências de leis de uma disciplina a outras, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar" (ZABALA, 2002, p. 33), foi possível verificar na prática da professora da rede particular de ensino dois momentos voltados para articulação dos conteúdos, envolvendo diferentes disciplinas, em detrimento da fragmentação. O primeiro foi o trabalho com a cultura popular em Língua Portuguesa fazendo uma ligação com a aula de História já

estudada pelos alunos sobre as três etnias presentes na realidade brasileira. O segundo foi o estudo da história africana onde, ao mesmo tempo, aproveitou-se para explorar a rota-marítima percorrida pelos negros até chegarem ao Brasil, por meio do mapa mundi e do globo. Estes são pontos relevantes, entrelaçando disciplinas, que despertam o aluno para uma atividade articuladora.

Outra categoria merecedora de destaque é o conhecimento prévio do aluno, onde se observa se o professor parte do conhecimento do aluno. Este processo, de partir da experiência do aluno, "é avançar com o conhecimento do senso-comum, valorizando outras formas de saber, que não as estritamente escolares, acadêmicas" (UNICEUB, 2003, p. 233). Dessa forma, o conhecimento é transmitido pelo professor com a intencionalidade de criar situações que ligam o conhecimento científico à experiência do sujeito, indicando uma prática reflexiva, que,

[...] procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente. (VEIGA, 1989, p.21).

Neste sentido, houve um momento na aula da professora Lúcia (rede particular), na disciplina Língua Portuguesa, em que a mesma procurou levantar o conhecimento prévio do aluno. Ao introduzir o conteúdo "entrevista", essa professora fez um levantamento com os alunos para saber o que eles já sabiam sobre o assunto, com perguntas: "Quem já ouviu falar de entrevista? O que é entrevista?". Assim ela iniciou a aula, podendo, dessa forma, acelerar o conteúdo com as informações que os alunos já possuíam. A professora, portanto, não iniciou o conteúdo com uma representação previamente elaborada, mas procurou articular o conhecimento científico à experiência do sujeito.

Quanto ao trabalho em grupo, técnica que surgiu no cenário educativo no movimento intitulado de Escola Nova, constituiu-se num momento no qual os alunos se interagem, discutem e aprendem a respeitar a opinião do colega. Segundo Amaral (2006, p. 51), o trabalho em grupo

[...] é uma técnica didática utilizada com a finalidade de promover a aprendizagem de determinados conteúdos, sejam eles de natureza cognitiva, afetiva ou social. A propósito, um bom trabalho em grupo deve procurar contemplar simultaneamente essas diferentes dimensões da aprendizagem.

Nesse sentido, ocorreu uma situação na escola particular, na aula de Língua Portuguesa, cujo tema era entrevista, na qual os alunos se agruparam para elaborar um roteiro de entrevista, objetivando entrevistar alguém da instituição, partindo dos próprios alunos "sobre o quê perguntar" e "para quem perguntar". Esta aula teve como objetivo que os alunos vivenciassem o que é entrevista e qual o seu processo. Essa tarefa constituiu-se numa atividade que apresentou uma clara delegação de autoridade, expressão esta definida por Amaral (2006, p. 59) como sendo "um ponto-chave do trabalho de grupo. Significa que os alunos ficarão responsáveis por artes específicas do trabalho - eles estarão livres para cumprir a tarefa da maneira que acharem melhor, mas deverão ter o produto final avaliado pelo professor".

Sobre este aspecto, de acordo com Castanho (2006, p. 96), "a discussão e o debate exercitam os alunos para a liderança e para a independência intelectual e não para a subordinação". Nesse intento, na discussão de um texto de Geografia, Português, História e na resolução de atividades matemáticas, como foi observada tanto na rede pública quanto na rede particular, os alunos se comunicaram entre si, concordavam e discordavam, ouviam e criticavam, enfim, realizaram diversas ações interativas numa única técnica que é o trabalho em grupo.

Neste propósito, o docente trabalha numa perspectiva de educação emancipatória na qual "tem clareza que a construção do conhecimento começa com o objetivo específico de fazer o aluno sujeito, não objeto, do processo, possibilitando que todos falem, se comuniquem, expressem os conhecimentos adquiridos" (DAMASCENO et al, 2000, p. 61-62).

A técnica do trabalho em grupo, no sentido expresso pelos educadores "críticos", é "uma ferramenta a ser usada na formação da consciência social" (AMARAL, 2006, p. 54). Dewey (1979, p. 42) anteriormente, sobre esse assunto, afirmou que "só se consegue mentalidade social, dedicando-se os homens à atividade conjunta, na qual o uso de materiais e utensílios, por parte de uma pessoa se relaciona conscientemente com o uso que outras pessoas fazem de suas aptidões e recursos".

Por fim, quanto à categoria construção do conhecimento que busca superar a prática repetitiva, cita-se, como exemplo, a observação de uma atividade docente em que a professora da rede particular trabalhava a disciplina Ciências, sendo o assunto a respeito dos metais e que, no decorrer da discussão de um texto, da professora com os alunos, surgiu um termo "exploração desenfreada". Então, a

professora perguntou à turma: "o que quer dizer isso?". Os alunos não entenderam e apenas ficaram olhando. Então, a professora continuou: "primeiro vamos entender a palavra desenfrear; desenfreado quer dizer sem parar, desordenado". E novamente se dirigiu à turma e questionou: "por que exploração desenfreada, as pessoas só pensam em quê?". Um aluno respondeu: "para as pessoas o ouro vale mais do que a natureza".

Assim, quando o docente buscou fazer o estudo da palavra junto com o aluno, juntos, educador e educando, construíram o conhecimento, assumindo uma dimensão que "é entendida como a autoridade do professor que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento, à dúvida e à necessidade de descobrir, sempre. É o oposto da transmissão do conhecimento pronto, acabado" (UniCEUB, 2003, p. 192).

Na aula da professora descrita acima, fica evidente a tentativa da mesma de levar o aluno a refletir, a buscar o conhecimento, valendo-se de sua competência docente, que segundo Sacristán (1995, p. 74):

[...] a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Assim, o professor não estará agindo como um mero politizador educacional, o qual apenas faz uso das práticas de "denuncismos", ou com um mero tecnólogo que apenas faz uso de "receitas", "truques", mas irá se valer de práticas reflexivas visando à emancipação de seu educando. Nesse processo a técnica e a política se tornam elementos indissociáveis na prática pedagógica do professor, como adverte Candau (2005, p.15) "[...] a competência técnica e o compromisso político se exigem mutuamente e se interpenetram. Não é possível dissociar um do outro".

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a investigar a prática pedagógica de professores da 3ª série do ensino fundamental e a pesquisa se pautou numa abordagem qualitativa. A observação das aulas e o questionário aplicado às professoras constituíram-se em procedimentos investigativos.

As reflexões aqui propostas sinalizam para a construção de uma prática reflexiva, onde o educador assuma a postura de quem tem a "consciência de sua missão histórica e suas finalidades, da estrutura da sociedade capitalista, da função da escola nessa sociedade, como das condições objetivas de trabalho e possibilidades objetivas de transformação" (VEIGA, 1989, p. 21). Assim, o professor neste enfoque busca trabalhar em sua prática pedagógica a unicidade entre os elementos: teoria/prática, técnico/política, professor/aluno, conteúdo/forma e global/local.

Para a efetividade desta prática carece, segundo Candau (2005, p.103), que o professor reconheça "seu papel político, a dimensão política da educação, e a interioriza como profissional e como sujeito, refletindo-a através de sua práxis". Assim sendo, a construção do conhecimento será de modo coletivo e dialógico onde, professor e aluno, são sujeitos e atores dessa prática reflexiva.

Afinal, a finalidade do conhecimento, de acordo com Vasconcellos (1956, p. 33-34), "é que possa colaborar na formação do educando na sua globalidade - formação: consciência, caráter e cidadania - [...] e o conhecimento tem sentido quando possibilita o **compreender**, o **usufruir** ou o **transformar** a realidade" <sup>5</sup>. Deste modo, o aluno compreenderá o que está sendo ensinado, valendo-se desta aprendizagem no seu cotidiano para, a partir daí, com o conhecimento adquirido, ele possa interferir positivamente na sociedade a qual faz parte, experimentando o processo ação-reflexão-ação.

O tema deste trabalho reforçou a idéia de que o tema realmente trata de uma questão relevante, necessitando de mais estudos a respeito, no sentido de enriquecer, ou melhor, evidenciar pontos na prática pedagógica do professor que contribuam para a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

---

<sup>5</sup> Grifos do autor.



## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pre) conceitos para repensar a profissão docente. *Revista Olhar de Professor*. v.1, n.1, jan/jul. 2005. p. 11-25.
- AMARAL, A. L. O trabalho em grupo: como trabalhar com os diferentes. In: VEIGA, I.P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006. p. 49-68.
- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 89-122.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- BARROS A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. L. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BARRETO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000 (Coleção formação de professores).
- BRASIL.MEC. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, pp. 27833-27841.
- BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação e Sociedade*. n. 68, p. 80-108, dez. 1999.
- \_\_\_\_\_, I. A formação e a carreira dos profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 141-158.

CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A didática em questão*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 17. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 89-102.

DAMASCENO, M. N. et al. As complexas relações no espaço da sala de aula. In: DAMASCENO, M. N. THERRIEN, J. *Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: Annablume, 2000. p. 53-72.

DAMIS, O. T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I. P. A. *Didática: o ensino e suas relações*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 9-31.

DEWEY, J. A educação como direção, In: DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Godofredo Raquel; Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. p. 25-43.

DF.SEE. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília: DF.SEE, 2000.

Flick, U. *Uma introdução a pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção magistério do 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 293-309.

MAURICIO SALLES. Disponível em: <[www.mauriciosalles.com.br](http://www.mauriciosalles.com.br)>. Acesso em: 25 set. 2006.

PEDRON, A. J. O estudo. In: PEDRON, A. J. *Metodologia científica: auxiliar do estudo, da leitura e da pesquisa*. 3. ed. Brasília: Redentorista, 2001. p. 33-36.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. *Escola Classe*. Brasília 2006. (digitado).

RAMPAZZO, L. *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Loyola, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTOS, O. J. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 1, p. 23, 1985.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2003. p. 47-63.

SILVA, E. F.da. *Curso de Pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do DF e suas implicações na prática pedagógica*. 2004. 188f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Educação, Universidade de Brasília. 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNICEUB. Pesquisa e prática pedagógica II. In: TEIXEIRA, F.E.C. (Org.). *Aprendendo a aprender*. v.4. Brasília: UniCEUB, 2003. p. 187-265.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento: em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papirus, 2002. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. (Org.). *Escola fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus, 1991. p. 77-94.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2003.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. São Paulo: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Repensando a didática*. São Paulo: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 9-32

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2003. p. 13-46.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A

PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÕES -UNICEUB

Escola observada: _____ pública ( ) privada( )				Professor(a) observado(a): _____		Nome fictício: _____	
Disciplina: _____		Série: _____ do Ensino Fundamental		Turno: _____		Data: _____	
Início: _____		Término: _____		Números de alunos: _____		Alunos presentes no dia da observação: _____	

Nº.	REGISTRO DA OBSERVAÇÃO	ANOTAÇÕES
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		

## APÊNDICE B



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB  
FACULDADE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACE  
CURSO DE PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
ORIENTANDA: MÔNICA LUIZ DE LIMA RIBEIRO

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA INTITULADA:  
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE 3ª SÉRIE DO ENSINO  
FUNDAMENTAL:  
Elementos para uma prática reflexiva**

Sou aluna do curso de Pedagogia - Formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental - do UniCEUB, estou desenvolvendo a minha Monografia, a qual tem por objetivo investigar a prática pedagógica de professores da 3ª série do ensino fundamental. Portanto, as respostas contidas neste questionário serão de grande relevância para o trabalho.

**Esclarecimentos:** Por questões éticas, tendo em vista a preservação do anonimato, todos os participantes da pesquisa serão identificados por pseudônimos.

Antecipadamente,

Agradeço

Mônica.

### A) Dados Pessoais

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Faixa de Idade:

20 a 30 ( )    31 a 40 ( )    41 a 50 ( )    51 a 60 ( )    acima de 60 ( )

### B) Formação

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: Especialização em: \_\_\_\_\_

Mestrado em: \_\_\_\_\_

Doutorado em: \_\_\_\_\_

### C) Tempo de Magistério

Educação Infantil (        )  
Ensino fundamental – 1ª a 4ª séries (        ) ; 5ª a 8ª séries (        )  
Ensino Médio (        )  
Ensino Superior (        )  
Outros \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### D) Docência (atual):

Instituição(ões)	Disciplina(s)	Tempo
(    ) pública (    ) privada		
(    ) pública (    ) privada		
(    ) pública (    ) privada		
(    ) pública (    ) privada		
(    ) pública (    ) privada		

### E) Questões:

- 1) Por que você se tornou professor(a) e como tem sido sua trajetória profissional?
- 2) Comente um pouco sobre os conteúdos que você ministra em sala de aula. São adequados ao tipo de aluno de você atende?
- 3) Na sua prática pedagógica, os conteúdos ministrado por você, são apenas utilizados pelos alunos para que eles resolvam algo de imediato, ou são apontados como algo que aborde uma relevância social para a vida prática do aluno?
- 4) Como você descreveria a metodologia utilizada em suas aulas?
- 5) De que maneira você acha que os conteúdos ensinados contribui para a formação de um sujeito autônomo, crítico e reflexivo?
- 6) Ao refletir sobre a sua prática pedagógica, quais os pontos que você reforçaria e quais os pontos deveriam ser repensados?
- 7) Como você percebe a importância do Projeto Político-Pedagógico no contexto da escola e no contexto da sociedade?